

A PRODUÇÃO DE SENTIDO(S) NA LEITURA ESCOLAR: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO “TRABALHO INTERPRETATIVO”

Rui Vieira de Castro
rvcastro@iep.uminho.pt
 (Universidade do Minho — Portugal)
 &
 Maria de Lourdes Dionísio
mldionisio@iep.uminho.pt
 (Universidade do Minho — Portugal)

1. A leitura escolar – uma prática especializada de produção de sentidos

A “aula de leitura”, numa caracterização generalizável a diversos tempos e espaços, apresenta-se como contexto no qual a configuração das instâncias envolvidas — leitor(es), texto(s) — e dos produtos da sua relação — os sentido(s) — permite que aí falemos da leitura como prática especializada de produção de sentidos. De facto, a leitura escolar apresenta traços que a distinguem de outros modos, mais "naturais" no senso comum, de relação com os livros e com os textos, seja, por exemplo, a leitura de um romance na solidão de um banco de jardim ou de um ensaio numa biblioteca.

Quando analisamos o que se passa quando se lêem textos nas aulas encontramos, tipicamente, um amplo número de sujeitos a interagir verbalmente a propósito de um texto; nesta medida, a leitura escolar tem, desde logo, uma dimensão social que dela é constitutiva e que decorre, radicalmente, da sua natureza “pedagógica”. No limite, mesmo numa aula de leitura que assuma a forma de “comentário de texto” realizado pelo/a professor/a, ainda aí se poderá falar do sentido como produção e produto de uma relação social. Se, nas situações “naturais” de leitura, o que está em jogo é uma transacção de sentidos em que os únicos limites são os do texto e os do leitor, em que a interacção entre o mundo do leitor e o mundo do texto torna possíveis os pensamentos mais íntimos, em que a visão do mundo do leitor pode ser efectivamente convocada na sua máxima amplitude, em função de pontos de vista, objectivos e interesses que lhe são próprios, no contexto

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

pedagógico, a fractura da dimensão privada que ocorre na leitura cria novos efeitos na relação com os textos. Acresce que as aulas de leitura são constituídas por práticas de interacção explicitamente reguladas por outros textos que estabelecem, de forma mais ou menos precisa, os parâmetros do “trabalho interpretativo”; habitualmente, as práticas de leitura escolar são reguladas por dispositivos especializados de geração de sentido e estão fortemente articuladas com sentidos “prontos-a-usar” e disponíveis em textos programáticos, em livros didácticos, em guiões de leitura; o contexto pedagógico é, muitas vezes, caracterizado por uma sobre-representação destes lugares de mediação, de metatextos, a que professores e alunos têm acesso diferenciado.

Além disso, as práticas de leitura escolar são reguladas, quase invariavelmente, por um “princípio de avaliação”; de facto, aquilo que os professores e os alunos dizem e fazem ocorre num contexto explicitamente orientado para a transmissão e a aquisição de significados; a aquisição destes significados deve, aliás, ser “testemunhada”, seja durante as próprias práticas de leitura, seja, muitas vezes, em situações explícitas de avaliação. Este facto é também sustentado nas diferenças dos papéis dos sujeitos no contexto interaccional; tais diferenças têm tradução nos diferentes graus de legitimidade dos sentidos produzidos — as “leituras” não têm todas o mesmo valor, não por causa das suas características intrínsecas mas, em primeira instância, pelas características da fonte.

Na aula de leitura, a produção de sentidos que tem o “texto” como referência, prática caracterizável como *colectiva, interactiva, regulada, contextualmente constrangida*, surge assim duplamente afectada: pela publicitação do que é privado e pela instituição de *uma* leitura legítima, de que o professor é a voz privilegiada.

A análise de alguns aspectos da leitura escolar ao nível dos factores que a constituem e das formas sob as quais ela é operacionalizada é um objectivo central deste texto que pretende concretizar uma estratégia analítica que tem como momentos nucleares: i) a caracterização de certos dispositivos que são determinantes na regulação da produção de sentidos na aula, como é o caso do manual escolar/livro didáctico; ii) a caracterização dos processos interaccionais verbais de geração, manutenção, reforço e reprodução de sentidos.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

Este percurso analítico procurará demonstrar uma tese central — nas práticas de leitura escolar, só *certos sentidos* e *certas práticas* interaccionais associadas à sua produção são válidos, decorrendo a sua legitimidade de um desenho particular das instâncias envolvidas, das formas da sua inter-relação e do tipo de constrangimentos que sobre elas operam.

Tomando como referência genérica o contexto pedagógico escolar, centrar-nos-emos preferencialmente em acções pedagógicas que ocorrem no espaço das disciplinas escolares de *Língua Portuguesa* ou *Português*.

2. Os livros didácticos como dispositivos reguladores da produção de sentido

Uma aula de leitura é definível imediatamente pela presença de uma instância — o texto — e pelo trabalho discursivo, de tipo “interpretativo”, que sobre ele ou a pretexto dele é desenvolvido, em interacção, por outras duas instâncias — professor e aluno(s).

As características do texto, por exemplo, o tipo textual em que se inscreve, os seus objectivos, os seus tópicos, os seus modos “naturais” de circulação, as relações intertextuais que afirma ou que pressupõe constituem factores particularmente relevantes no estabelecimento da sua legitimidade como objecto escolar; de facto, nem todos os textos são pedagogizáveis, há textos que não o sendo num determinado momento o são noutro, há textos cuja existência pedagógica está submetida a constrangimentos mais ou menos fortes.

No contexto português, tipicamente, o texto que é “lido” e “interpretado” na sala de aula está incluído num livro didáctico *stricto sensu* ou num livro que, não sendo escolar na sua origem, veio a revestir um uso predominantemente escolar. Em qualquer circunstância, o que é característico é que aquele texto não se apresenta como entidade insulada, antes participa de um macrotexto que não só estabelece um referencial para o tipo de tarefas interpretativas de que ele é/deve ser objecto como também define os sentidos a serem privilegiados.

De certa maneira, estes textos (dos livros didácticos) são textos “transformados”; e são-no, desde logo, pela co-existência com outros textos, quase sempre deslocados dos seus contextos originários de produção, cuja função é a maior parte das vezes situá-los

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

temática e/ou estruturalmente, propiciando o estabelecimento (ou a exclusão) de certas conexões de sentido; depois, pelas operações de “*editing*” a que estão sujeitos — cortes, simplificação da linguagem, paráfrases, dispositivos gráficos ou títulos que os autores dos livros didáticos atribuem em função da mensagem que querem relevar e que dizem ao aluno/leitor o que deve esperar e o que vai encontrar; tais operações consubstanciam um processo de recontextualização pedagógica que acaba por atribuir ao texto sentidos específicos. Aliás, a própria selecção do texto, quase sempre um excerto, é exemplo deste processo; a selecção de um fragmento textual não é um acto neutro e, por isso, podemos ver o texto delimitado como uma “focalização” particular de um “conteúdo” — linguístico, textual, ideológico, estético, moral — que se pretende mostrar, num processo semelhante ao que ocorre com qualquer situação de exemplificação. Esta “focalização” confere ao texto a natureza de “quadro semiótico”, isto é, “a possible world of seemingly natural social relations, orientations to action, and linguistic and behavioral norms” (Luke, A., 1991, p. 173).

Acresce a estas condições que, nos livros didáticos portugueses, os textos não são para ser lidos autonomamente; pelo contrário, a sua leitura decorre num quadro de normas e linhas de orientação (também institucionais) que integram um dos planos de estruturação discursiva dos livros didáticos e cuja função, independentemente da sua forma — fichas de leitura, guiões, sugestões de trabalho, etc. — é a de organizar as operações interpretativas dos leitores:

- [1] “O poeta quer partilhar contigo o seu amor pelo mar. Procura no texto, expressões que confirmem esta afirmação.”
- [2] “Este texto fala-nos de uma família como tantas outras. Quem chegou de surpresa naquela tarde?”
- [3] “Como se chama esta fada tão especial?”
- [4] “No primeiro parágrafo deste belíssimo texto, encontra referências à faina marinha.”
- [5] “Afastado o toureiro, um outro surge. Acontece-lhe o mesmo?”
- [6] “Na última estrofe qual o elemento que está personificado?”.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

Enunciados como os acima transcritos¹ exemplificam este modo de estabelecer as coordenadas em que se devem construir os sentidos. Uma sua análise, mesmo que superficial, deixa perceber as características do contexto discursivo em causa e dos modos como se desenrola o processo hermenêutico: com os lugares textuais onde procurar a informação já recortados e com os sentidos que é legítimo associar àqueles lugares previamente definidos. Podendo ser vista como facilitadora das tarefas dos alunos, esta desocultação dos sentidos não é mais do que uma forma de inibir e/ou formatar as leituras privadas: “Se não se viu que a fada é especial, ter-se-á que ver” (mas será mesmo?); “se dizem que o texto é belíssimo, é porque é” (mas será mesmo?).

A par desta função deíctica quanto ao que deve ser “pedido” a um texto e quanto ao que dele deve ser “dito”, uma outra emerge nestes enunciados: a da orientação do como pedir e dizer. É nestas funções que tais práticas “orientadoras de leitura” visibilizam o seu estatuto de “*reading formations*”:

[...] those specific determinations which bear upon, mould and configure the relations between texts and readers in determinant conditions of reading [...]. [Thus] the text that is read, according to such a conception, is an always-already culturally activated object as, and for the same reasons, the reader is [...] a culturally activated subject. The encounter between them is always culturally and ideologically and [...] inter-textually organized in such a way that their separation as subject and object is called into question. (Bennett & Woollacott, 1987, p. 64)

De facto, tal como as "formações discursivas" determinam o que, no interior de um dado quadro ideológico, pode e deve ser dito ou feito, determinando também os papéis possíveis dos diferentes sujeitos, do mesmo modo, as "formações de leitura" definem as condições do exercício da leitura, nomeadamente, a função de leitor². Não sendo mais do

¹ Todos os exemplos que se apresentam nesta rubrica, retirados de livros didáticos de *Língua Portuguesa* para o 7º ano da escolaridade, fazem parte do *corpus* analisado em Dionísio, 2000.

² Por analogia com o conceito de "formação discursiva" cujos filtros, segundo Pêcheux, Haroche & Henry (1971), "determinent ce qui peut et doit être dit... à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée" (p. 102), é, deste modo, definido o conceito de "formação de leitura" que, tal como aquele, embora num nível mais específico do comportamento verbal, recusa a leitura como

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

que um dispositivo para estabelecer as relações de leitura validadas pela escola, legitimar determinados sentidos e assegurar a sua aquisição, os exercícios sobre os textos funcionam como "*shifters* textuais" que, nas palavras de Tony Bennett e Janet Wollacott (1987), operam

[...] alongside the other components of the reading formation... to organize *the relations between texts and readers*. They do not act solely upon the reader to produce different readings of "the same text" but also act upon the text, shifting its very signifying potential so that it is no longer what it once was because, in terms of its cultural location, it is no longer where it once was. (p. 248).

Neste quadro, os livros didáticos, diríamos com Gee (1990), são os meios adequados "to interpret certain types of words and certain types of worlds in certain ways" (p. 469); ou, convocando Stanley Fish (1980), eles dão expressão a uma voz com poder para estabelecer normas de comportamento face aos textos, podendo, tal como o professor da história de que aquele nos fala, responder: "Yes, there *is* a text in this class; what's more, it has meanings; and I am going to tell you what they are" (p. 371).

2.1. Com os exemplos atrás, que incluem enunciados interrogativos, imperativos e declarativos, vimos como são vários os recursos discursivos que os autores dos livros didáticos utilizam na 'construção' dos sentidos textuais e, assim, para 'dizer' aos leitores quais os sentidos válidos e quais os lugares textuais onde eles devem ser recuperados.

O formato pedagógico mais comum para a concretização desta estratégia é o questionário, cujos enunciados, dependendo da sua forma linguística e das relações entre si estabelecidas, atribuem aos leitores papéis interpretativos determinados. Ao uso do questionário como estratégia ótima para orientar, particularmente, os alunos, através dos aspectos textuais que a sua situação de iniciados não poderia de outra forma captar e como modo de activação de processos mentais que, pelas mesmas razões, não ocorreriam, não serão alheias as propriedades específicas do tipo de enunciados que genericamente o caracterizam – as interrogativas.

actividade desligada das condições sociais em que decorre.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

Considerem-se os seguintes exemplos:

- [7] “Podemos então considerar como assunto (ou tema) do texto a ‘acientificidade do racismo’?”
- [8] “Consideras esta narrativa verosímil ou fantasiosa?”
- [9] “Como é que o poeta nos transmite a sensação de monotonia?”
- [10] “Porque é que a menina ficou surpreendida?”.

Embora se deva admitir que, em geral, não há, nas interrogativas, uma validação da relação predicativa que lhes está subjacente (Campos, 1997), no contexto pedagógico, sejam elas interrogativas globais, alternativas, ou mesmo parciais, "perguntas" como as anteriores constituem modos privilegiados de levar os interlocutores a tipos particulares de conclusão. Ali são estabelecidos, com variados graus de prescrição, os limites dentro dos quais se deve processar a intervenção do interlocutor/intérprete. Este poder das "perguntas" releva das suas características formais e pragmáticas. Por um lado, porque constituindo-se geralmente como um acto iniciador, elas visam uma resposta; e mesmo que o facto textual em causa na pergunta não tenha justificado, por parte do leitor, uma particular atenção, a existência da pergunta exige que ele aí se detenha, colocando-se assim ao interpelado a obrigação de integrar, como relevante, aquele facto particular na sua representação do texto. Por outro lado, a pergunta obriga a ter em conta, na resposta, o quadro gerado pelas pressuposições que as perguntas sempre contêm (cf. Ducrot, 1972); em [10], por exemplo, fica assumido que a “menina ficou surpreendida”, pelo que é neste pressuposto que se tem de elaborar a resposta.

Ainda assim, é possível dizer-se que as “perguntas” realizadas sob a forma interrogativa abrem algum espaço para a participação dos sujeitos na construção dos sentidos, particularmente as interrogativas parciais que, correspondendo a “fórmulas abertas”, são expressões com uma “variável livre” cuja “função é procurar um valor dessa variável” (Mateus *et al.*, 1989, p. 243); a propósito do exemplo [10] é, então, possível dizer-se que apenas parte do sentido é co-construído.

No entanto, as “perguntas” que orientam a interpretação dos textos não se realizam exclusivamente sob a forma de interrogativas. A par delas ocorrem outros actos directivos que, mais do que aqueles, obrigam a que a interpretação proceda exclusivamente dentro

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

dos limites impostos pelo seu enunciador. É o caso das solicitações realizadas sob forma imperativa, que tendem a predominar nos manuais escolares (cf. Dionísio, 2000, p. 305), e de que são exemplo:

- [11] “Demonstra que cada paragem constitui para o cavaleiro um importante momento de descoberta e aprendizagem.”
- [12] “A narração é praticamente dominada pela viagem de regresso. Prova que a afirmação contida em 3 está correcta.”
- [13] “Faz o levantamento das expressões que traduzem o respeito que a família sentia por ele.”
- [14] “Procura no texto as expressões que nos permitem fazer tal afirmação.”

Nestes casos, a tarefa de interpretação que ao interlocutor é cometida limita-se à confirmação dos factos textuais que outro interpretou *para si*. Na independência do sentido eventualmente *por si* construído, os destinatários destes enunciados têm de movimentar-se no quadro de sentido restrito imposto pela instrução que lhes define de antemão que “cada momento de paragem constitui um importante momento de aprendizagem...”, que “a narração é dominada pelo regresso...”, que “a família sente respeito por um outro...”.

Dadas estas características, ao nível da relação que assim se estabelece entre quem pergunta e quem “deve” responder e entre os leitores/alunos e os textos, a co-construção de sentidos textuais é apenas aparente; o diálogo não é, então, mais do que um “falso diálogo”. E porque a maior parte das vezes estas “perguntas” não mantêm entre si qualquer elo de articulação, a sua existência visará mais a produção de respostas do que a interpretação.

2.2. Independentemente das várias possibilidades abertas pelas diferentes formas linguísticas de “perguntar” que se encontram à disposição dos autores dos livros didácticos, e pelas quais se podem atribuir ao leitor papéis mais ou menos activos, a sua acção enquanto dispositivo para a produção de sentidos não pode deixar de ser perspectivada à luz das relações que aqueles actos de fala estabelecem com outros que os antecedem e sucedem nos questionários. Com efeito, as perguntas propriamente ditas, aquelas que solicitam uma acção por parte do interlocutor, qualquer que seja a sua forma, vimos

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

também nos exemplos anteriores ([1], [2], [5], [12]), nunca são actos isolados, desvinculados dos contextos e do co-texto em que ocorrem. Nos manuais, elas fazem parte de um dispositivo discursivo mais vasto que integra outros actos verbais do autor do manual, que visibilizam:

i) o leitor:

[15] “Viveste o prazer da aventura, lendo.”

[16] “Esperamos que tenhas gostado do texto que acabaste de ler.”

ii) o texto:

[17] “Ao contemplar o céu, o menino sentiu-se atraído por algo que brilhava intensamente.”

[18] “Neste texto predominam marcas de poesia.”

iii) o próprio processo de leitura:

[19] “Se lermos cuidadosamente o texto verificamos que ...”.

Os actos agora exemplificados caracterizam este contexto particular de leitura e por eles vemos como os leitores (à partida os alunos, mas também os professores) não constroem os sentidos exclusivamente a partir dos textos que se lhes proporciona ler, mas igualmente em função de dispositivos que controlam e estruturam tanto os significados como o próprio processo de construção desses mesmos significados. Com formas de expressão distintas, nos enunciados aí realizados é possível verificar como por eles se estabelecem as relações entre os sujeitos e entre estes e os conteúdos/texto.

Na medida em que “controlam” a relação comunicativa, designadamente, ao nível da selecção, da sequência e do ritmo, aqueles dispositivos podem ser tomados como “enquadradores discursivos” os quais, dependendo das suas diferentes formas de realização, posições e funções, serão mais ou menos directivos, mais ou menos reguladores. No entanto, em última instância, são sempre factor de produção de *uma* posição de leitura.

Como actos de fala situados, os enunciados deste tipo, maioritariamente informativos e caracteristicamente realizados por asserções, constituem modalidades pelas quais, de forma mais neutra ou mais explícita, se dá visibilidade aos interlocutores. Isto é,

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

enquanto lugares de afirmação do conhecimento, os “enquadradores discursivos” podem ser expressão de procedimentos que ou colocam exteriormente os sujeitos face a esse conhecimento ou os fazem envolver na sua construção.

Desta maneira, o sentido será um produto da responsabilidade ou do leitor (geralmente o aluno) ou da instância de mediação — o autor do livro didático. Em função desta variação, diferentes universos de referência são circunscritos, assim se delimitando o que sobre os textos pode e deve ser dito. A regulação dos sentidos é, pois, factor da forma e da posição que estes “enquadradores” assumem.

Para além dos “enquadradores” que mais imediatamente visam estabelecer relações interpessoais — casos de [15] e [16], atrás —, para lá daqueles que afirmam e veiculam saberes acerca do mundo, podemos dizer, “extratextuais” — “Como sabes, a lua é um planeta do sistema solar”, ou mesmo dos “paratextuais”, do tipo — “Este texto é da autoria de Alice Vieira e foi extraído da obra...”, são particularmente os “enquadradores textuais” em que se ‘dizem coisas’ sobre os textos — como em [17] e [18], e antes em [1], [2], [5] e [12] — que denunciam a presença de um outro sujeito intérprete. Neste formato são expressão dos objectivos, intenções, atitudes e valores de quem afirma, e acima de tudo são-no das suas interpretações.

Podendo consistir numa citação textual – “<<O Berlindes reuniu a malta da vizinhança e formou o grupo>>. Refere outras actividades que surgiram depois.” —, ou numa paráfrase, servindo genericamente para recortar o texto e situar o leitor num momento textual particular, procedendo-se à marcação do que é relevante como objecto de interpretação e, pela ausência, do que é secundário —, o que é característico destes “enquadradores textuais” é serem constituídos por ‘factos da interpretação’; isto é, produtos de um sentido previamente estabelecido.

Podem estes “enquadradores”, assim mais apropriadamente “interpretativos”, veicular os sentidos resultantes das diferentes operações cognitivas e linguísticas que um leitor realiza quando lê. De um leque que vai desde a *identificação* à *formulação de juízos de valor*, passando pelas *inferências*, o que o autor do livro didático preferencialmente escolhe aqui dizer é relativo, pelo menos no contexto português (cf. Dionísio, 2000), a

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

sentidos produzidos com aquelas duas últimas operações, como se pretende ilustrar com os exemplos seguintes:

- [20] “Como deves ter reparado, o texto é um apelo, um chamamento de um filho a uma mãe.”
- [21] “O texto trata da poluição sonora.”
- [22] “Apesar da visível dureza, Gineto não é insensível.”
- [23] “O poeta estabelece uma relação muito íntima entre ‘divindade’, ‘amor’ e ‘criação’.”
- [24] “Gineto rouba, escorraça, não está disposto a cumprir as ordens do pai. Enfim, não é um garoto exemplar.”
- [25] “O texto apresenta-te uma bela mensagem.”
- [26] “Expressivo, este retrato do oleiro feito pelo poeta.”
- [27] “O texto é rico em verbos expressivos.”
- [28] “A linguagem situa-te perante um diálogo vivo.”

Naturalmente, as funções destes “enquadradores” só podem ser plenamente captadas pela análise das solicitações que se lhes seguem; contudo, desde já, e independentemente desta relação, o que nestes “enquadradores” é dito permite-nos vê-los como dispositivos que, a par das perguntas, reflectem uma particular leitura do texto, uma distinta e por vezes idiossincrática interpretação do que é aí importante e deve ser valorizado.

Assim, a aceitarmos que o texto é, já por si, um quadro onde se encontram “ampliados” determinados sentidos que o autor tem como válidos, podemos entender estes “enquadradores”, resultantes de operações de selecção, exclusão, inclusão, ênfase, também eles como “ampliadores” do que o autor reconhece como relevante e digno de ser compreendido e integrado como conhecimento ou não. Neste contexto de uso, o texto é sempre “reconstituído” por uma leitura pedagógica prévia, leitura que pode não preservar necessariamente o potencial de sentido original (cf. Luke, C., *et al.*, 1989, p. 252).

2.3. A distinta natureza das operações solicitadas e, inclusivamente, os distintos lugares textuais sobre os quais se exerce a acção interpretativa de “enquadradores” e das respostas suscitadas pelas perguntas gera um quadro em que prevalece a rarefacção da participação autónoma dos alunos/leitores.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

Às condições de falso diálogo geradas pelo facto de todo o processo de construção de sentidos ser realizado por meio de perguntas juntam-se agora, por meio destes enunciados em que os sentidos são da responsabilidade dos autores dos livros didácticos, outras condições, tornando a construção de sentidos um processo fortemente formatado, em que os sentidos não são desocultados pelos sujeitos da leitura, mas antes são dados prontos-a-usar, configurando, em consequência, um contexto em que a transmissão de sentidos prevalece sobre a sua construção, assim se apagando ou diluindo as variáveis leitor e circunstâncias. A este apagamento das variáveis leitor e leitura corresponde também um processo de apagamento do texto, no sentido em que o que nele importa é o que dele se diz – “este texto tem sentidos e eu vou-vos dizer quais são”. Nestes processos, que designamos como “formas de atenção institucionalmente induzidas”, por empréstimo de Kermode (1983), vemos um processo subtil mas sistemático de integração na prática interpretativa dominante. Nesta não é valorizada a particularização dos actos de leitura, apresentados como actos “normalizados” e “normais” na medida em que tanto o “eu” como o “tu” lêem/devem ler do mesmo modo.

As características tanto dos “enquadradores” como das “perguntas” e das relações que entre si estabelecem possibilita ainda que se possa falar do processo de construção de sentidos na leitura escolar como um processo de divisão social do trabalho interpretativo – a uns competirão determinadas tarefas de interpretação sendo, consequentemente, os outros delas dispensados. Com efeito, aquilo que os autores dos livros didácticos reservam para si no âmbito das suas asserções – “enquadradores” – e para os alunos quando solicitam determinada informação configura um quadro que de maneira nenhuma sugere aleatoriedade.

Caracterizam-se então os “enquadradores”, designadamente quanto às operações de leitura que neles estão envolvidas, como já foi visto atrás, por conterem produtos de interpretação que decorrem sobretudo de movimentos de *inferência* e de *juízos de valor*. Pelo contrário, as solicitações colocadas aos alunos levam-nos fundamentalmente a movimentos de *identificação* e *classificação* (cf. Dionísio, 2000).

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

Se os “enquadradores” e as “perguntas” enformam o processo de transmissão e aquisição dos saberes interpretativos, nomeadamente quanto aos diferentes papéis cometidos aos sujeitos envolvidos naqueles processos, os autores dos livros didáticos têm ao seu dispor a possibilidade de neles veicular um tipo particular de posicionamento dos sujeitos face ao conhecimento e à forma como este é adquirido. Esta orientação tem tradução discursiva na forma como se faz representar no discurso os sujeitos da enunciação, chamando a si determinadas tarefas, atribuindo outras. Nas características discursivas tanto dos “enquadradores” como das “perguntas” pode-se observar um processo de maior ou menor especialização da voz e, deste modo, também, de distintos graus de envolvimento na criação e afirmação de estados de coisas. O recurso à segunda pessoa do singular, implicitando o “eu” e, portanto, a disjunção enunciativa, serve a expressão da natureza da relação social em causa e do tipo de obrigações e deveres que a estruturam:

[29] “Lendo este texto com atenção, dar-te-ás conta da existência de palavras e expressões características de Cabo Verde.”

[30] “Podes também verificar que há uma certa insistência em palavras como esperança, peso, aérea.”.

Aquilo que, à superfície, aparece como estratégia de envolvimento do destinatário na criação dos sentidos afirmados, acaba por ser, com esta disponibilização diferenciada de sentidos e tarefas, factor de distinção das tarefas do locutor.

Noutros lugares, sem se expor excessivamente, o locutor assegura o controlo sobre o que deve ser dito dos textos, ao mesmo tempo que afirma o seu poder para ser porta voz de um pensamento colectivo:

[31] “Se lermos atentamente o texto tendo em conta o seu aspecto gráfico, podemos descobrir, desde logo, algumas ideias fundamentais”;

[32] “Após a leitura deste texto fica-nos a impressão de que o tempo se reduz a três momentos que giram em torno da visita de Cíntia...”;

[33] “Ambos os poemas nos fazem pensar que a vida é breve”.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

Num outro sentido, o que aqui simultaneamente se joga é um entendimento dos sentidos do texto como universais e não sujeitos, portanto, à variabilidade dos leitores e das leituras. Ao dizer “nós”, o locutor define os sentidos “comuns”, “obrigando” os interlocutores a aceitarem-nos também como seus.

A acompanhar este modo, podemos dizer subtil, de integrar os alunos numa prática de interpretação dominante, outras formas há pelas quais o locutor manifesta a sua atitude relativamente ao conteúdo proposicional dos seus enunciados. Enunciados assertivos como [20] e [21] configuram um discurso em que predominam actos em que os significados são apresentados como verdades universais e atemporais. Por este lado, e recorrendo a uma tipologia corrente de actos ilocutórios, as estratégias discursivas dos livros didácticos, no plano dos “enquadradores”, caracterizam-se por um forte grau de representatividade; significa isto dizer que aquelas estratégias “são a tradução, ao nível das palavras, da posição que o locutor tem em relação ao universo de referência e do tipo de controlo que com ele mantém” (Mateus *et al.*, 1989, p. 126).

Deve-se interpretar, no entanto, este discurso representativo à luz da relação social característica do contexto em que é produzido e, logo, do estatuto diferenciado de locutores e destinatários. Desta maneira, alarga-se o âmbito dos objectivos ilocutórios dos “enquadradores” à criação de realidades que se espera que o destinatário reconheça como tal, ao reconhecer o estatuto do locutor. Isto é, os actos deste nível discursivo do livro didáctico são, sobretudo declarações representativas³. O mesmo é dizer que as forças ilocutórias dos enunciados estão organizadas de modo a que os sentidos que aqueles veiculam sejam reconhecidos como o sentido.

3. A produção de sentidos: dos dispositivos às práticas

O que resulta desta constelação de relações, que envolvem texto(s) e leitor(es), é que o texto que emerge na aula não é uma entidade isolada, antes se apresenta como um

³ Na tipologia de actos de fala proposta por John Searle, as declarações representativas são descritas como actos de fala que, por um lado, têm como objectivo relacionar o locutor com o valor de verdade da proposição que é expressa (o locutor acredita que (p)), mas que, por outro lado, criam universo de referência, promovendo a identificação do mundo com as palavras (cf. Searle, 1975, pp.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

elemento, nuclear embora, de uma estrutura razoavelmente complexa e marcada por uma forte interdependência entre os seus constituintes.

Para lá das articulações acima mencionadas, a forma de existência do texto que se “lê” e “interpreta” na aula como texto pedagógico decorre da natureza das relações entre o contexto pedagógico especializado que a aula é e outros contextos, ainda inseridos no campo pedagógico ou já localizados no seu exterior. É de um outro tipo de articulações que agora se trata, envolvendo os textos que regulam externamente as práticas pedagógicas.

No contexto português pode dizer-se que a transformação de certos textos, designadamente literários, de textos de leitura possível em obrigatória é operada em lugares especializados de produção discursiva — os programas escolares oficiais; estes lugares estabelecem, de forma não apenas indicativa, os textos que podem/devem ser lidos, as formas tidas como legítimas para a construção de significados, os modos de garantir o controlo da aquisição desses significados; ao regularem, por esta forma, o conteúdo, a pedagogia e a avaliação, os programas escolares constituem-se como factor significativamente constitutivo do universo de referência das práticas de leitura escolar e, no seu âmbito, dos modos de construção dos significados; de facto, inscritos numa tradição marcada por um constrangimento forte no que à relação entre a produção e a transmissão do discurso pedagógico diz respeito, os programas oficiais, através de dispositivos específicos, estabelecem um co-texto particularmente regulador para os objectos de leitura que circulam na aula.

A inventariação dos factores intervenientes na produção de sentido na escola não pode ignorar outras fontes relevantes, exteriores ao campo pedagógico mas que com ele interactivam fortemente. No campo social circulam discursos que, em alguma medida, conformam o universo dos sentidos que é possível associar a certos objectos textuais, estéticos ou não; e aqui tanto é pertinente considerar o que poderíamos designar de senso comum como os discursos de natureza mais ou menos especializada. Num certo sentido, a decisão de se ler Fernando Pessoa na escola e a forma como este autor é lido inscreve-se num quadro mais vasto que envolve a canonização, socialmente aceite, deste escritor (veja-

12-20).

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

se, por exemplo, a frequência com que Pessoa surge nos mais diversos inquéritos como autor preferido), mas também as leituras que dele são produzidas no campo da teoria e da crítica literárias.

É, pois, sobre textos submetidos a condições particulares de existência que se desenvolve o trabalho interpretativo dos professores e dos alunos.

As práticas escolares de leitura, se adoptada uma certa perspectiva de análise, podem ser descritas como eventos de discurso compostos por uma sucessão de “movimentos” verbais, pragmática, semântica e muitas vezes sintacticamente articulados, que visam estabelecer uma relação de equivalência entre o texto objecto ou partes do texto objecto e certos significados. Estes movimentos são realizados por professores e alunos em interacção e, por isso, pode falar-se aqui de sentidos “co-construídos”. No entanto, estes eventos de discurso não se esgotam na produção de sentidos textuais; a natureza das práticas escolares de leitura não é dissociável da (re)construção ou manutenção dos papéis sociais dos sujeitos, como não o é do “valor de troca” que os sentidos adquirem — validados, eles passam a ser legítimos e, como tal, devem ser convocados num conjunto alargado de situações pedagógicas.

3.1. A análise da interacção verbal no contexto da aula realizada no quadro dos estudos de base linguística relevou, desde cedo, a pertinência da consideração de estruturas outras que não apenas o enunciado, orientação sustentada no reconhecimento das características, institucionais e sociais do contexto, das características do seu universo de referência e dos objectivos da interacção que nele ocorre (cf., como lugares de síntese, Mehan, 1985, ou Cazden, 1991).

Considere-se o extracto de uma aula de Português que a seguir se transcreve, aula na qual está a ser lido o conto *Singularidades de uma rapariga loura*, de Eça de Queirós⁴:

⁴ Utilizamos aqui extractos do *corpus* apresentado em Coelho (2001). Na transcrição são utilizadas as seguintes convenções: pausa curta * — *; pausa média * — — *; pausa longa * — — — *; palavra incompreensível * X *; enunciado totalmente incompreensível * XXX *; alongamento * : *; palavra interrompida * X... *. Os lugares de sobreposição entre enunciados são assinalados a negrito.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

[Sequência 1]

- [1] A: (lê) “Macário estava sentado ao pé da mesa e ao pé dele Luísa: Luísa estava toda voltada para ele com uma das mãos apoiando a sua fina cabeça loura e amorosa, e a outra esquecida no regaço”
- [2] P: Ora temos aqui esta descrição de Luísa ora — que é que: que é que vos apraz dizer acerca desta descrição de Luísa
- [3] A: Toda voltada para ele também — também quer dizer que ela deve estar interessada não é /?/ — tá assim — pela descrição que faz é altamente — assim com a mão apoiada é mesmo assim voltada para ele
- [4] A: Diz que a cabeça X na cabeça loura e amorosa — talvez ela já está já estivesse interessada mesmo no Macário já e o facto de estar voltada para ele
- [5] A: Diz que a cabeça estava amorosa se calhar era a expressão dela
- [6] P: Se calhar ela tam... ela estava não era a cabeça dela era toda a postura dela que estava — propensa que pelo menos transmitia alguma vontade de se relacionar com o Macário e reparem aí no na no valor desse advérbio já nós tínhamos visto na última aula tínhamos fala... tínhamos reparado na janela toda aberta — agora é Luísa toda voltada para ele — portanto este advérbio vai-nos mostrando o quê — essa vontade de estabelecer al... alguma relação não é /?/ — — — querem acrescentar alguma coisa? — — ora continua

O enunciado [2], produzido pelo professor, realizando um “movimento de abertura” de uma sequência interaccional⁵, reconfigura o objecto textual — o relevante na perspectiva da construção de sentido passou a ser que aquele fragmento *deve ser* lido como descrição de uma personagem; em simultâneo, e através do mesmo movimento, o locutor circunscreve a natureza das operações interpretativas, definidas embora, neste caso, de forma vaga. Concretizando, em larga medida, um “discurso instrucional”, este enunciado não deixa, entretanto, de servir a expressão de um “discurso regulador” ao constituir “posições” no processo de produção de sentido: uma “posição reguladora” e uma “posição regulada”⁶.

⁵ Adopta-se aqui a conceptualização originalmente proposta por John Sinclair e Malcolm Coulthard, num estudo seminal dos trabalhos linguísticos sobre o discurso na aula; por movimento (*move*) entende-se uma categoria, normalmente menos extensa que o enunciado, que representa uma contribuição coerente para a interacção, servindo fundamentalmente a realização de um objectivo determinado: iniciar uma troca verbal, responder à abertura de uma troca verbal, avaliar uma resposta, enquadrar ou focalizar uma troca verbal (cf. Sinclair & Coulthard, 1975, p. 36).

⁶ Utilizamos as expressões “discurso regulador” e “discurso instrucional” no sentido que possuem no quadro da teoria de B. Bernstein; originalmente formulados por Emília Pedro no âmbito do modelo bernsteineano, os conceitos referem-se, o primeiro, aos “princípios do discurso específico a ser transmitido e adquirido”, o segundo “abrangendo os princípios em que as relações sociais são constituídas, mantidas e legitimadas”, o que significa que um conceito “tem a ver com a transmissão

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

O reconhecimento social deste facto é evidenciado por características dos enunciados [3], [4] e [5], quando os seus locutores inscrevem “pacificamente” a sua participação no contexto pragmático particular — pergunta/resposta — que é gerado pelo enunciado [2]. O que é interessante verificar nesta sequência é que a pergunta do professor provoca “movimentos de resposta” caracterizados por serem, em larga medida, semanticamente sobreponíveis; aparentemente, portanto, os seus locutores infringem a máxima da “relevância”, tal como formulada por Grice (1975) no quadro da teorização do “princípio da cooperação comunicativa”; esta infracção é, no entanto, explicável pela existência de outras máximas a regularem a interacção; no contexto pedagógico, o “princípio de cooperação” interacciona com o “princípio de avaliação” e este imputa ao aluno a necessidade de tornar pública a sua posição, sendo que a expressão desta posição é, em si, constitutiva do próprio papel social.

O enunciado [6], que representa o reassumir da função de locutor pelo professor, articula-se com os enunciados anteriores produzidos por alunos realizando sobre eles operações de reformulação e paráfrase, expressando uma relação de contiguidade semântica e veiculando uma sua validação, pelo menos parcial. Funcionando como verdadeira “declaração representativa”, a realização deste acto de fala só é possível porque o seu locutor tem um papel social determinado; poder-se-á dizer que este enunciado institui, neste contexto e para estes sujeitos, uma verdade, fixando os sentidos que devem ser associados ao trecho em causa. Este enunciado encerra, pois, um ciclo de movimentos através da validação parcial do que antes foi dito e da delimitação dos sentidos legítimos. Mas este mesmo enunciado, que fecha uma troca verbal, no seu segundo termo — “[...] ora continua” — dá início a uma nova troca; movimentos de “fechamento” e “abertura” sucedem-se no interior de um mesmo enunciado.

A análise desta transcrição permite-nos, assim, clarificar o sentido em que se pode falar da leitura escolar como co-construção. Orientada para a associação de certos significados a certos textos/trechos, no quadro interaccional mais imediato, a selecção dos

e o outro com a constituição da ordem social” (Pedro, 1982, pp. 131-132). No seu modelo de análise do discurso pedagógico, Bernstein concebe as articulações entre estes dois discursos em termos da subordinação do instrucional ao regulador (cf., por exemplo, Bernstein, 1990, cap. V).

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

significados legítimos de entre aqueles que são tornados públicos, seja nos enunciados dos alunos, seja nos enunciados do próprio professor, é função da relação social específica que caracteriza o contexto pedagógico. Num quadro mais mediato, como vimos no ponto 2., aquela selecção é constrangida pelos textos que circulam na aula e pelas relações que entre eles são estabelecidas.

Na produção de sentido na leitura escolar operam, pois, estratégias discursivas específicas, distintas das que operam em outras práticas de leitura, que se articulam dialecticamente com a natureza da relação social em causa e com as características do contexto em que são actualizadas.

3.2. Vejamos, mais analiticamente, algumas das características dos movimentos que organizam o processo de construção de sentido na leitura escolar.

Numa certa perspectiva, pode dizer-se que a produção de sentido é aqui radicalmente marcada pela directividade, sendo o trabalho interpretativo desenvolvido num quadro de desequilíbrios de “poder” e “controlo” entre os interlocutores⁷; naturalmente, ao dispor dos sujeitos estão opções discursivas que permitem ora reforçar ora atenuar aquele desequilíbrio. Marcado habitualmente pela directividade, o movimento de abertura do professor, movimento gerador do “ciclo interpretativo”⁸, pode assumir formas diversificadas:

[Seq. 2]

⁷ Considerem-se, a propósito, as definições propostas por Basil Bernstein: “Las relaciones de poder crean, justifican e reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes. [...] el poder opera siempre sobre las relaciones *entre* categorías [...] y, de este modo, el poder establece relaciones legítimas de orden. El control, por su parte, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías. El control transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones. [...] podemos decir que el control establece las formas de comunicación legítimas y el poder las relaciones legítimas entre categorías” (Bernstein, 1998, p. 37).

⁸ No presente artigo ater-nos-emos à consideração da troca, “a unidade primária da interacção verbal” (Sinclair & Brazil, 1982, pp. 48-49); a detecção consistente de outras estruturas superiores tem-se revelado mais problemática, assumindo o trabalho analítico, a este nível, um carácter tendencialmente especulativo.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

- [1] P: [...] o Júlio falou hã: num pormenor que nos disse que eles eram burgueses – e a partir daí falaram do modo de vestir – então como é que nós partindo do modo de vestir deles vamos conseguir integrá-los na burguesia /?/ (p. 43)

[Seq. 3]

- [1] A: No tabelião também há uma crítica – há crítica – há crítica ao clero
 [2] P: à parte do cônego é essa/?/ – há também crítica ao clero – então mostra-me lá se fazes favor

Numa mesma aula de leitura, o professor pode, através de determinadas estratégias discursivas, esbater o seu controlo sobre o desenvolvimento da interacção ou, através, por exemplo, da visibilização dos pólos da enunciação, mantê-lo ou reforçá-lo. De facto, contrastando as Sequências 2 e 3, é possível verificar como varia a natureza do princípio de enquadramento⁹; ao optar, no primeiro enunciado, por formas de 1ª pessoa do plural, nominais e pronominais, o locutor dilui as fronteiras entre as categorias professor e aluno, criando condições para encenar uma espécie de construção colectiva de sentidos; no segundo caso, o uso das 1ª e 2ª pessoas do singular reforça essas mesmas fronteiras, marcando com clareza os papéis em relação; a verdade, no entanto, mesmo no primeiro caso, é que continua a ser o professor que define, através de um acto directivo indirecto, a direcção da comunicação; analisando situações semelhantes do ponto de vista pragmático, Pedro (1982) refere-se à ocorrência, no contexto pedagógico, de estratégias de “disfarce de uma relação autoritária [...] dando aos alunos uma ideia de alguma discrição ou possibilidade de influenciar o contexto” (p. 172).

De facto, a análise do movimento de abertura pode ser particularmente interessante para se perceber como são construídas as relações entre as categorias, as formas de comunicação legítima. Considere-se, a propósito, o extracto seguinte:

[Sequência 4]

⁹ O conceito de “enquadramento” serve para “analizar las distintas formas de comunicación legítima que se realizan en cualquier práctica pedagógica”, referindo-se “a las relaciones entre los que transmiten y los que adquieren el conocimiento”; o enquadramento pode ser forte ou fraco, consoante o transmissor “tiene el control explícito de la selección, da sucesión, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación” ou o aquisidor “dispone de mayor control *aparente* [...] sobre la comunicación y su base social” (Bernstein, 1998, pp. 44-45).

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

[1] P: Mas como estava apaixonado por ela não ligou quer dizer não fez **não fez caso**

[2] A: **não fez caso**

Revestindo diversas configurações, a “declarativa suspensa”, um dispositivo discursivo tipicamente pedagógico, é uma das mais poderosas estratégias de eliciação da informação entendida como relevante, ao criar um quadro semântico, sintáctico e prosódico fortemente constrangedor da contribuição do interlocutor. De facto, este tipo de opção discursiva exprime um controlo muito forte por parte do transmissor não só sobre o ritmo da comunicação como sobre a base social da transmissão.

Importa notar que este lugar estrutural — o movimento de abertura — é um lugar decisivo no desenrolar das estratégias interpretativas. Na leitura escolar, os protocolos de leitura adoptados pelos intervenientes no evento de leitura estão em “negociação”, ainda que dentro de certos limites; em consequência, a selecção dos objectos textuais, dos níveis de estruturação textual, dos códigos textuais, na forma concreta da sua realização e na sua sequencialização, é afectada pela forma como se desenvolve a interacção. Ora, os contornos desta “negociação” são estabelecidos, em larga medida, pelas características do movimento de abertura. Como o são, também, a “representação” das categorias e da forma da sua relação. O processo interaccional é um processo dinâmico em que aquelas instâncias ficam sujeitas a reconfigurações que permitem que se fale, por isso, em diferentes códigos. Em qualquer caso, aquilo que a investigação empírica tem revelado nas práticas interpretativas no contexto português é a tendência para uma classificação e um enquadramento fortes a regular a interacção (cf. Pedro, 1982; Castro, 1991; Dionísio de Sousa, 1993; Alves, 1999; Coelho, 2001).

3.3. Caracteristicamente, o movimento congruente com o acto directivo do professor que realiza a abertura do “ciclo interpretativo” é a “resposta”, habitualmente realizada sob a forma de um acto de fala declarativo que, no limite, se pode enquadrar na estrutura sintáctica do movimento de abertura, como é testemunhado pela Sequência 4. Naturalmente, a concretização deste movimento conhece múltiplas formas que traduzem outros tipos de articulação sintáctica ou semântica. Ainda assim, na sua forma padrão, a

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

asserção ou asserções que realizam este lugar discursivo não promove uma mudança de tópico. Ou seja, a infracção à máxima da relevância não tende a ocorrer quando se considera a relação entre papéis.

Não significa isto, entretanto, que a leitura escolar não suponha margens de liberdade para os sujeitos, que seja uma modalidade de “leitura ritual”, no sentido em que, por exemplo, o é a leitura realizada no quadro de cerimónias religiosas. De facto, nas interacções verbais que concretizam a leitura escolar são identificáveis momentos em que, de certo modo, aquilo que os sujeitos “aquisidores” dizem está para lá do horizonte de expectativas definido por um enunciado anterior:

[Seq. 5]

- [1] P: [...] foi a partir destes serões que realmente se propiciou o contacto he: o contacto entre o Macário — não era /?/ e: a rapariga — loira que por acaso se chamava — estamos aqui a falar de rapariga **loira** — que se chamava Luísa — e então/?/
- [2] A: **Luísa**
- [3] A: S’tor ha: não focámos o aspecto quando — a mãe e a filha as Vilaças foram ao armazém **XXX**
- [4] AA: **XXX**
- [5] P: Ah queres explorar a temática pronto temos então o contacto entre a Luísa e o Macário — que se dá exactamente na loja não é /?/ numa visita à loja e acontece uma primeira particularidade nesse **primeiro contacto**
- [6] A: **Sim desapareceu** — um pacote de lenços da Índia

Nesta sequência é visível, a partir do enunciado [3], uma re-orientação da direcção da comunicação que pode ser vista como representando uma infracção à categoria “Relação” do “princípio de cooperação”; de facto, aquele enunciado, em alguma medida, extravasa os limites do universo de referência criado pelo anterior enunciado do professor, ruptura que é expressivamente marcada pela declarativa negativa — “não focámos o aspecto quando...”; este enunciado é, entretanto, interpretado pelo professor como uma “sugestão” para uma “agulhagem” de tópico (o uso do verbo volitivo é disso um indicador claro), agulhagem com a qual expressamente o professor concorda. O desenvolvimento da interacção revela-nos um contexto caracterizado por um enquadramento fraco — o enunciado [3], constrangido embora pelo enunciado anterior do professor, não ficou

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

dependente, para a sua enunciação, de uma delimitação precisa do seu universo de referência. Anote-se que, em qualquer caso, a re-orientação da comunicação não é realizada sem a legitimação do professor.

O “desvio” à forma padrão de desenvolvimento da interacção pode ser concretizado através do volume de informação que é comunicado:

[Seq. 6]

- [1] P: Ângela queres queres ler esse bocadinho?
- [2] A: (*lê*) “E ele tinha descido alegremente rindo [...] e Luísa arrastou-o brandamente para a loja do ourives”
- [3] P: Portanto está aí então — na rua do Ouro há: a loja do ourives
- [4] A: E a: a modista
- [5] P: E a modista — a: a loja do ourives vai ser importante?
- [6] A: vai
- [7] A: Vai
- [8] P: Porquê?
- [9] A: Porque é importante/?/ Vai ser lá que vai hã: portanto a Luísa vai buscar um anel e depois o: vai esconder — ela vai e o Macário vai-se aperceber que tipo de pessoa é que ela era
- [10] A: Eu acho que ele se calhar já sabia um bocadinho só que aquilo foi mais a confirmação de que ele já não podia
- [11] A: Exacto – mas ele não suspeitava assim tanto quando aconteceu aquilo é que ele – pronto disse-lhe afasta-te e desfez o noivado

Nesta situação, é a máxima da quantidade que é violada; o locutor do enunciado [10] fornece, no seu enunciado, mais informação do que aquela que é solicitada no(s) enunciado(s) do professor. Esta opção, no entanto, não põe em causa a progressão da interacção; uma vez mais, é o “princípio de avaliação” que explica esta possibilidade; a produção de sentidos legítimos aparece, assim, regulada por princípios outros que não apenas aqueles que orientam localmente a interacção; neste sentido, também aos alunos cabe a actualização do universo de referência.

Um exemplo muito curioso desta posição de resposta “autónoma” é aquele em que os sujeitos, de alguma maneira, submetem a reinterpretação os próprios enunciados dos professores, sendo que essa reinterpretação não é por estes questionada:

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

[Seq. 7]

- [1] P: (lê) “Daí a um instante viu-a enfim chegar pela rua de acácias, alta e bela, vestida de preto, e com um meio véu espesso como uma máscara” — pronunciem-se apenas sobre aquilo que eu li
- [2] A: Professor ela não usava aqui este véu para não ser também muito conhecida /?/ para não dar nas vistas /?)
- [3] P: Naturalmente — naturalmente é uma possibilidade — cuidado aliás
- [4] A: Mas ela também podia querer passar despercebida
- [5] P: Diz
- [6] A: podia devia querer passar despercebida
- [7] P: Estás a ir ao encontro daquilo que disse o Bruno — isso é verdade
- [8] A: Mas ela ia vestida de máscara
- [9] P: Só um instante — não te esqueças
- [10] A: Não S’tor eu estava a dizer máscara — como ele queria-se esconder — queria usar queria
- [11] P: Ah — portanto tu não tu não és insensível a esse termo máscara que aí aparece /?/
- [12] A: Não
- [13] P: parece que ficaste marcado por esse termo — portanto — não o percas que se calhar ainda vai ser útil — Lisete
- [14] A: professor a mim acho que ela vir vestida de preto que: aquela cor — a cor preto te, uma cor fúnebre — é que:
- [15] P: O preto é uma cor fúnebre — exactamente
- [16] A: Pode significar tragédia
- [17] P: pode também significar tragédia — exactamente portanto
- [18] A : Não é uma função índice S’tor /?/
- [19] P: Se será uma função índice /?/ que te parece é uma pergunta ou uma afirmação /?/
- [20] A: É uma afirmação
- [21] P. claro que é uma função índice — é e como um elemento que nos aponta que nos indicia exactamente para — a fatalidade que há-se aparecer portanto depois na intriga — é evidente

Opera aqui uma espécie de guião arquetípico que constrói o percurso interpretativo, funcionando pois os enunciados do professor como índice do percurso a seguir. De facto, o conteúdo do movimento de abertura do professor não prevê o tipo de operação (paráfrase) que os alunos vão posteriormente realizar e que o professor aceita como válido. De certa forma, os “enunciados indiciadores de autonomia discursiva” (Coelho, 2001, p. 103 e *passim*), os enunciados que realizam funções discursivas que se afastam do padrão do discurso na aula, representam a possibilidade de explorar esse guião arquetípico sendo, nesse sentido, indicadores substantivos da competência comunicativa dos alunos, mas

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

constituindo, ao mesmo tempo, uma das mais interessantes expressões da natureza das regulações externas que operam sobre a produção de sentido pelos alunos.

3.4. A realização de um movimento avaliativo encerra o “ciclo interpretativo”. Tipicamente, há dois modos principais de realização desta posição: quando a resposta se adequa ao movimento de abertura ela é validada e é sinalizado o fecho da “troca” verbal; pode, no entanto, aquele movimento de resposta ser total ou parcialmente invalidado, face ao que, normalmente, se desencadeia um conjunto de trocas dependentes da troca inicial. Estas duas situações são ilustradas pelas Sequências 8 e 9:

[Seq. 8]

- [1] P: De quem é a filha
- [2] A: É de Maria Eduarda
- [3] P: Maria Eduarda muito bem

[Seq. 9]

- [1] P: [...] o que é que a Rita teria a dizer acerca da indumentária do Macário aqui no que diz respeito por exemplo à sua integração em determinado grupo social /?/
- [2] A: Hã: faz parte da burguesia
- [3] P: Diga
- [4] A: Faz parte da burguesia
- [5] P: Faz parte de uma de uma burg... da burguesia e como é que tu: justificas isso /?/
- [6] A: Devido ao modo como ele se vestia
- [7] P: Pois mas isso é muito geral é que a menina estava distraída por isso: faz aí o levantamento do texto
- [8] A: Estava a falar sobre isso estava a falar estava a dizer que: o Macário devia ter herdado o casaco do tio **porque: a descrição** na descrição do: do tio hã: descreve um casaco exactamente igual
- [9] P: **Ora estás a ver** /?/

Na Sequência 9, o primeiro movimento de resposta é avaliado como parcialmente inadequado; tal facto torna-se particularmente evidente no enunciado [7] através do qual o professor assinala a existência de um défice de informação. Este movimento vai gerar uma troca encaixada, sendo que o enunciado [8] que a resolve, resolve também a sequência interpretativa iniciada pelo enunciado [5].

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

A forma como este lugar do “ciclo interpretativo” é preenchido garante-nos informação relevante sobre o processo de construção de sentido e, neste, de construção dos papéis. De facto, pode o professor sinalizar os diferentes graus de adequação do conteúdo proposicional da resposta percorrendo um também amplo leque de posições desde a validação total à rejeição total¹⁰, o que pode ser feito pelo silêncio, em termos proxémicos ou verbalmente, de forma mais ou menos extensa.

Neste processo, entrecruzam-se opções que ora enfatizam o plano do discurso instrucional ora o plano do discurso regulador. De facto, este é um movimento em que se revela abertamente como os interlocutores se posicionam/são posicionados no processo de legitimação do sentido; o professor pode operar discursivamente de forma a neutralizar a disjunção enunciativa ou a marcar essa mesma disjunção, representando-se a si, ao interlocutor ou a ambos, de forma expressa, no enunciado¹¹; tem sido notada, a propósito daquela primeira opção, a congruência entre os objectivos do discurso pedagógico e certas estratégias discursivas que visam camuflar a “fonte” da enunciação “criando-se condições para que os enunciados possam ser reconhecidos como generalizáveis a todos os tempos, lugares e sujeitos” (Castro, 2001) e para que, por isso, possam mais facilmente ser entendidos como legítimos. Em uma ou outra das opções o que se concretiza são formas

¹⁰ Em Castro & Barbosa (no prelo) é proposta uma tipologia de movimentos de avaliação comportando quatro categorias — *Movimentos de validação total* (MVt); *Movimentos de validação parcial* (MVp); *Movimentos de invalidação parcial* (MIp) e *Movimentos de invalidação total* (MIIt). Estas categorias, definidas em função de graus de adesão/rejeição ao conteúdo proposicional do enunciado objecto de avaliação, são ali caracterizadas em função da sua estrutura (na consideração de actos como actos de validação, actos de solicitação de informação deficitária, actos de invalidação), da sua função (por exemplo, afirmar a validade da informação dada, solicitar ao interlocutor informação complementar, afirmar a inadequação da resposta) e das diversas formas de realização linguística (citação / paráfrase + expressão adverbial de confirmação; imperativa + interrogativa parcial + exclamativa / interrogativa; advérbio de negação + declarativa negativa + interrogativa).

¹¹ Diga-se, a propósito, que num estudo já antes referido foi possível verificar que os dados “apontam claramente no sentido de um estratégia de supressão dos sujeitos, sejam eles os locutores ou os interlocutores. De facto a opção mais comum passa pela produção de enunciados de que as marcas de pessoa estão apagadas. Este apagamento é mais radical no que diz respeito ao locutor, quer consideremos a frequência dos casos em que ele manifestamente se inscreve, quer consideremos, sobretudo, o número de contextos em que tal ocorre. Acresce que a categoria “nós”, aquela que depois da “não pessoa” regista uma frequência mais elevada, pode servir uma função de conjunção dos pólos da enunciação, abrindo caminho a uma efectiva diluição dos sujeitos” (Castro & Barbosa, no prelo).

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

específicas de construção dos papéis discursivos e por seu intermédio, formas especializadas de participação na produção dos sentidos.

3.5. Considerámos aqui apenas uma unidade de análise — a “troca” — de entre o conjunto das que podem ser estabelecidas na interacção verbal pedagógica. Naturalmente, o trabalho interpretativo não procede sistematicamente por ciclos com a configuração que predominantemente anotámos; muitas vezes, e como vimos na Sequência 9, encontramos sequências encaixadas geradas pela possibilidade de a inadequação do enunciado que preenche a posição de resposta gerar a abertura de um novo ciclo interpretativo sem que o primeiro tenha sido “fechado” (ver a propósito, Dionísio de Sousa, 1993).

Situados num nível microanalítico, parece-nos possível, apesar de tudo, aí identificar um conjunto de características das práticas de leitura com prática regulada pelos princípios de transmissão e de avaliação. O que não significa que formas de operacionalização deste princípio não possam ser encontradas em outros planos de estruturação discursiva e em outros níveis de análise.

4. A leitura escolar: produção de sentidos e produção de sujeitos

A leitura escolar pode ser entendida como uma prática colectiva realizada sobre um texto habitualmente escolhido pelo professor, de entre os textos escolarmente “legítimos”, prática que assume a forma de jogo interaccional em que certos sujeitos se atribuem/têm atribuídas certas posições. Este jogo interaccional é orientado por um objectivo principal — a produção de certos sentidos que devem ser reconhecidos como *os* sentidos legítimos e, correlativamente, a produção de modos de construção de sentidos. Embora se possa dizer que a ênfase pode ser colocada ora numa ora noutra destas dimensões, caminho e destino apresentam-se, no entanto, fortemente inter-relacionados no discurso pedagógico.

No trabalho que professores e alunos desenvolvem, ser professor ou ser aluno significa coisas obviamente distintas; correspondem-lhes atribuições, fazeres e saberes diferentes, facto que, na análise das práticas de leitura escolar, justifica que se fale em “divisão social do trabalho interpretativo”. De facto, professores e alunos estão nele

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

diferentemente posicionados, em termos dos princípios de classificação e enquadramento, e este facto não é destituído de profundas implicações não só na natureza dos significados que podem ser visibilizados como também na forma da sua geração. Os eventos de leitura escolar colocam em relação distintos papéis; a sua definição, inclusivamente, é algo que precede o próprio evento de leitura, mas que nele continuamente se reconstrói, e que tem expressão em factos como: i) diferenças na possibilidade de determinar os textos válidos; sendo objecto das regulações externas a que já atrás fizemos referência (realizada sobretudo através dos livros didácticos e dos programas oficiais), a selecção dos objectos de leitura é primordialmente uma atribuição do professor; ii) diferenças no que diz respeito à definição e desenvolvimento da estratégia de leitura — ao professor está atribuída a selecção das instruções que orientam as práticas de leitura e a definição de uma sequencialização específica para a sua realização; iii) diferenças no que diz respeito aos procedimentos de validação, de juízo sobre a adequação dos diferentes contributos ao rumo da interacção.

A leitura é uma actividade de posicionamento fortemente afectada por aquilo que o “leitor” é em cada evento de leitura; a “resposta” do leitor é “afectada” pelo conjunto dos saberes que estão disponíveis, um capital experiencial também construído sobre outras práticas de leitura; aquele corpo de saberes, para lá da sua acção na geração dos significados, pode inclusivamente sustentar a decisão de tornar ou não públicos alguns daqueles significados. Também nesta perspectiva, alunos e professores são certamente diferentes — a acumulação de saberes e, sobretudo, de saberes relevantes para o trabalho escolar de interpretação, será certamente distinta face à diversidade de experiências, de conhecimento de factores contextuais, etc.

Como jogo que é, a leitura escolar está sujeita a certas regras, internas algumas, no sentido em que elas são geradas na própria interacção, externas as outras, no sentido que elas derivam de instâncias exteriores à relação intersubjectiva.

O modo como professores e alunos lêem os textos é regulado por outros modos de ler; dado que o livro didáctico é um material sistematicamente activo para alunos e professores (a sua activação pode ter lugar no próprio espaço da aula, mas também noutros

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

espaços, a casa, designadamente) e que ele veicula, como acima notámos, certos modos de ler, este facto representa a sua instituição como elemento constitutivo do universo de referência da leitura; a leitura é assim uma prática referencializada a outras instâncias que não apenas texto e leitor(es). O poder destas instâncias torna-se particularmente visível quando se constata a homologia entre as disposições de leitura actualizadas na aula e aquelas que são reconhecíveis nos livros didácticos. Este facto faz com que possa ocorrer no evento de leitura um fenómeno de substituição em que o texto objecto não é mais o texto “original”, mas antes um outro texto, “filtrado” já por dispositivos de instituição/apagamento de sentidos. É pois sobre este texto segundo que se desenvolvem as práticas de leitura, é sobre ele que se desenvolve uma estratégia de leitura que tem no professor o seu principal construtor. No desenvolvimento desta estratégia confrontam-se, naturalmente, distintas orientações para o significado.

Referências

- ALVES, Carla Cristina (2000). *Como falam os professores? Contributos para o estudo da interacção verbal em contexto pedagógico*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- BENNETT, Tony & WOOLLACOTT, Janet (1987). *J. Bond and beyond. The political career of a popular hero*. New York: Methuen.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. IV. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/ Ediciones Morata.
- CAMPOS, M^a Henriqueta Costa (1997). *Tempo, aspecto e modalidade. Estudos de linguística portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, Rui Vieira (2001). A gramática escolar como texto normativo. Análise de algumas estratégias discursivas. In M^a Helena M. Mateus & Clara Nunes Correia, Orgs., *Saberes no tempo*. Lisboa: Colibri.
- CASTRO, Rui Vieira de & BARBOSA, Gabriela Miranda (no prelo). A interacção verbal em contexto pedagógico. Formas e realização discursiva dos *movimentos de avaliação*. In AA. VV., *Actas do XVII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- CASTRO, Rui Vieira de (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAZDEN, Courtney (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid/Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación Y Ciencia/Paidós.
- COELHO, Manuel V. (2001). *Aspectos da interacção verbal na leitura de literatura. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

- DIONÍSIO de SOUSA, Maria de Lourdes (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Porto: ASA.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- DUCROT, Oswald (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- FISH, Stanley (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- GEE, James (1990). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: The Falmer Press.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and semantics. Vol. 3. Speech Acts*. New York: Academic Press.
- KERMODE, Frank (1983). *Essays on fiction*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LUKE, Allan (1991). The secular word: catholic reconstructions of Dick and Jane. In Michael Apple & Linda Christian-Smith (eds.), *The politics of the textbook*. London: Routledge.
- LUKE, Carmen, de CASTELL, Susan & LUKE, Allan (1989). Beyond criticism: The authority of the school textbook. In Suzanne de Castell, Allan Luke & Carmen Luke (eds), *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. New York: The Falmer Press.
- MATEUS, M^a Helena, BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês & FARIA, Isabel H. (1989). *Gramática da língua portuguesa*, 2^a Ed. Lisboa: Caminho.
- MEHAN, Hugh (1985). The structure of classroom discourse. In Teun A. van Dijk, *Handbook of discourse analysis. Vol. 3. Discourse and dialogue*. New York: Academic Press.
- PÊCHEUX, M., HAROCHE, C. & HENRY, P. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, 24.
- PEDRO, Emília (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Rolim.
- SEARLE, John (1975). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, John & BRAZIL, David (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, John & COULTHARD, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.

PALAVRAS/EXPRESSÕES PARA O ÍNDICE DE ASSUNTOS

Classificação
Discurso instrucional
Discurso pedagógico
Discurso regulador
Dispositivo pedagógico
Enquadrador discursivo
Enquadramento
Estratégia discursiva
Estruturas da interacção
Formação de leitura
Interacção verbal
Leitura
Leitura escolar
Livro didáctico
Manual escolar
Pergunta pedagógica
Princípio de avaliação
Produção de sentido
Sequência interaccional
Trabalho interpretativo

Este texto encontra-se publicado em:

Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, p. 329-355.